

A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS DOS ALUNOS E O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mirela de Lima Piteli (Faculdades Integradas FAFIBE)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada com um grupo de alunos do primeiro ano do Ensino Médio (EM) de uma escola pública do interior de São Paulo, cujo propósito é investigar a relação entre as crenças dos alunos e o uso das estratégias de aprendizagem (EA). Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza intervencionista, durante o qual foi implementada uma proposta de atividades de leitura visando à sensibilização dos alunos quanto ao uso de EA como facilitadores da leitura em LE. Os dados apresentados nesta ocasião possibilitam responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Que crenças os alunos têm acerca do processo de leitura em LE?; 2) Como as crenças dos alunos se relacionam com as EA por eles utilizadas durante a leitura em LE?. Os resultados indicam uma estreita relação entre as crenças dos alunos e o uso que fazem das EA, além do aumento da consciência metacognitiva dos mesmos os quais foram se tornando mais reflexivos e independentes em relação à leitura em LE. A análise dos dados baseou-se, principalmente, nos pressupostos teóricos de Anderson (1999); Barcellos (1995); Carrell (1995); Cohen (1998); O'Malley & Chamot (1990); Oxford (1990) e Pajares (1992).

Palavras-chave: crenças, estratégias de aprendizagem, leitura, língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

É senso comum entre educadores e pesquisadores da área educacional o fato de que a leitura é a causa de incontáveis problemas de aprendizagem. De acordo com Kleiman (1992), o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar. Assim, a leitura deve ser vista não apenas como um conteúdo a mais a ser ensinado, mas em toda a sua abrangência, utilidade e funcionalidade, seja ela em língua materna ou estrangeira. O tratamento dado ao texto em sala de aula se restringe à execução de tarefas repetitivas e desmotivadoras as quais, em sua maioria, falham em estimular um trabalho mental mais elaborado e, como consequência, a atividade da leitura fica limitada ao reconhecimento de formas lingüísticas e à busca de informações explícitas e já prontas no texto (TERZI, 1992, *apud* LOPES, op. cit, p. 11). A tais constatações soma-se a necessidade de investigação das crenças dos alunos acerca de leitura em LE, uma vez que os aprendizes também trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, atitudes e objetivos que, por sua vez, influenciam a forma como eles lidam com o processo de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos (RICHARDS E LOCKHART, 1994).

Diante desse quadro, surgiu o desejo – e a necessidade - de investigar mais detalhadamente a visão de leitura em LE que o aluno da escola pública tem sobre o processo, a fim de desenvolver um trabalho de conscientização e uso de estratégias de aprendizagem (EA) como ferramentas que auxiliam na viabilização do processo de leitura em inglês.

Vale a pena ressaltar que, a associação do uso das EA às crenças, constitui um assunto ainda muito pouco explorado na literatura nacional. De acordo com Oxford (1990, p. 97), as atitudes e as crenças “têm um profundo efeito sobre as estratégias que os aprendizes escolhem, sendo que as atitudes e crenças negativas geralmente causam o uso empobrecido da

estratégia ou a falta de harmonização das mesmas”¹. Assim, ao investigar a relação existente entre as crenças dos alunos e o uso que fazem das EA, este trabalho pretende contribuir para o crescimento desta área de pesquisa a qual se encontra ainda carente de informações concretas e esclarecimentos.

1. Fundamentação teórica

1.1 Concepção interativa de leitura

A concepção de leitura que dá sustentação a este trabalho é a chamada *interativa*, segundo a qual ambos os tipos de processamento de informações, ascendentes e descendentes, coexistem de forma integrada e se complementam na leitura, ou seja, o processo de ler é concebido como um processo dinâmico e interativo, um diálogo estabelecido entre o leitor e o autor, através do texto. Cabe ao leitor acionar seus conhecimentos prévios (de mundo e lingüístico) e confrontá-los com os dados do texto para construir significado. Em outras palavras, o leitor deve formular suas idéias, predizer, estabelecer suas hipóteses e buscar confirmação nas marcas lingüísticas, formais do texto.

Para entendermos melhor a maneira como os tipos de processamento se inter-relacionam, faço uso das palavras de Adams e Collins (1979, *apud* KLEIMAN, 1989), que argumentam em favor de um modelo interativo de leitura:

processamentos “top-down” e “bottom-up”, deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente (...). Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento “bottom-up”; o processamento “top-down” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “bottom-up” assegura que o leitor será sensível a informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “top-down” ajuda o leitor a resolver ambigüidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados.

¹ No original: “Attitudes and beliefs (...) to have a profound effect on the strategies learners choose, with negative attitudes and beliefs often causing poor strategy use or lack of orchestration of strategies”.

Essa visão interativa de leitura, a qual não privilegia um tipo de processamento em detrimento ao outro, é defendida por teóricos da área, tais como Cavalcanti (1989), Kato (1995) e Kleiman (1989). As três autoras também defendem a idéia de que o leitor pode usar informações prévias para levantar suas hipóteses, mas é necessário que essas hipóteses sejam confirmadas na estrutura lingüística, caso contrário, a compreensão poderá ficar comprometida. Aliás, o conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto (KLEIMAN, op. cit). Entende-se por processamento a “atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (op. cit, p, 14). Assim, à medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados.

No que concerne ao posicionamento do leitor frente ao texto, Kato (1995) aponta para a importância do leitor construtor-analisador, ou seja, aquele que faz uso apropriado de ambos os processamentos de informação, os quais são utilizados de modo complementar. A leitura é, portanto, vista como uma interação entre leitor e texto, “sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições” (KATO, op. cit, p. 67). Kleiman (1989), reforçando esse aspecto interativo da natureza da leitura, afirma que a construção do sentido de um texto só é possível a partir da interação de diversos níveis de conhecimentos, tais como o lingüístico, o textual e o de mundo.

1.2 Crenças de alunos

Encontrar na literatura uma definição única para “crenças” constitui árdua tarefa, uma vez que os teóricos dessa área divergem em suas opiniões e terminologia. As controvérsias incidem tanto sobre a definição de crenças como sobre a natureza das mesmas. De acordo

com Pajares (1992), o fato de as crenças serem investigadas em diversas áreas de conhecimento resultou em uma variedade de significados, o que impossibilitou (pelo menos até as pesquisas mais recentes) a comunidade de pesquisa educacional de adotar uma definição específica para se trabalhar.

Wenden (1986), que investigou as crenças dos aprendizes sobre aprendizagem de línguas, define crenças como opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir desses aprendizes. Para Sigel (1985, *apud* PAJARES, 1992, p. 313), crenças são “construções mentais de experiência - freqüentemente condensadas e integradas aos esquemas ou conceitos”, as quais são tomadas por verdadeiras e guiam o comportamento. Outra definição para o termo pode ser encontrada em Harvey (1986, *apud* PAJARES, 1992, p. 313), segundo o qual crença é uma representação que um indivíduo tem da realidade, que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar pensamento e comportamento.

A despeito dessa variedade de definições, é possível encontrarmos aspectos comuns que permeiam teorias diversas e que têm grande relevância para esta pesquisa: *as crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento* (grifo meu) (ABELSON, 1979; CLARK & PETERSON, 1986; NESPOR, 1978; GOODMAN, 1988; ERNEST, 1989; LEWIS, 1990, *apud* PAJARES, 1992, p. 326). Logo, as crenças que os alunos têm sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas ao longo do processo de aquisição de uma LE (ABRAHAM & VANN, 1987; ERLBAUM, BERG & DODD, 1993; RILEY, 1997; YANG, 1992, *apud* KALAJA & BARCELOS 2003, p.14; WITTRICK, 1986).

Isso significa que, como ressaltado por Kern (1995), o entendimento do sistema de crenças que professores e alunos desenvolvem e trazem para o contexto de sala de aula é particularmente importante para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem de

LE. De acordo com Barcelos (2003), diversos estudos sugerem que as crenças influenciam o comportamento dos alunos em dois aspectos: a) como eles conceituam e interpretam a aprendizagem e b) a escolha e o uso das EA. Desta feita, quanto mais informados o professor estiver sobre as crenças de seus alunos, tanto maiores serão as chances de sucesso de qualquer intervenção nas aulas de LE. Complementando essa idéia, Oxford & Crookall (1989) indicam que o ensino de EA voltadas para o ensino e aprendizagem de uma LE deve ser baseado nas atitudes, crenças e necessidades dos alunos, uma vez que suas crenças e ações são interconectadas.

1.3 Estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem de LE ou segunda língua (L2) são, segundo Oxford (1990), ações específicas, passos ou procedimentos dos quais os alunos se utilizam – freqüentemente de forma inconsciente – para aprimorar seu progresso na compreensão, internalização e utilização da língua em questão. Dessa forma, funcionam como fatores facilitadores do processo de aprendizagem e conduzem os alunos a sua autonomia, além de uma aprendizagem mais significativa.

Pesquisas (O'MALLEY et al., 1985 e CHAMOT et al., 1988 *apud* O'MALLEY e CHAMOT, 1990) demonstram que as estratégias fornecem uma base para remediar muitas dificuldades enfrentadas no aprendizado de línguas. O'Malley e Chamot (1990) definem as EA como pensamentos ou procedimentos que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender e reter a nova informação. Tais autores, assim como Oxford (1990), acreditam que as EA podem ser ensinadas, e que esse ensino possibilita ao aluno se conhecer como aprendiz, bem como tornar-se gradativamente independente e responsável pelo seu próprio aprendizado. Além disso, pesquisadores têm sugerido que ensinar os leitores

(aprendizes de LE) a como utilizar estratégias específicas de leitura constitui um fator primordial na sala-de-aula (OXFORD, 1990; COHEN, 1998 e ANDERSON, 1999).

2. Aspectos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, localizada em um bairro de classe média-baixa, próximo ao centro da cidade. O grupo participante foi composto de 40 (quarenta) alunos, de 14 a 16 anos, da primeira série do ensino médio, do período da manhã, dos quais quatro foram selecionados para ocupar a posição de informantes focais (IF).

O período destinado à coleta de dados (primeiro e segundo semestres letivos de 2004, início do primeiro semestre de 2005) dividiu-se em duas fases principais:

- fase de diagnóstico, de natureza etnográfica, cujo objetivo foi fazer um levantamento das crenças dos alunos sobre leitura em inglês;
- fase de intervenção, durante a qual a pesquisadora implementou as atividades de leitura voltadas para a conscientização e uso das EA.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados estão descritos no quadro abaixo.

FASE DE DIAGNÓSTICO	FASE DE INTERVENÇÃO
♦ questionário semi-estruturado, aplicado a todos os alunos da classe, objetivando a identificação das crenças que esses alunos trazem acerca da natureza da leitura;	♦ <i>logs</i> dos alunos, coletados imediatamente após cada atividade implementada durante a fase de conscientização e uso das EA.
♦ entrevista semi-estruturada, realizada com os informantes focais, cujo propósito foi coletar informações mais precisas sobre as concepções que eles têm de leitura em LE, de modo a confirmar as informações previamente coletadas com o questionário;	♦ sessões de protocolo, feitas com os informantes focais, durante as quais os alunos foram requisitados a verbalizar seus pensamentos e reações a fim de que se obtivessem informações acerca das estratégias por eles empregadas durante a leitura em inglês.
♦ gravações de aulas em áudio e/ou vídeo.	♦ entrevista semi-estruturada, realizada ao final desta fase, com os informantes focais, a fim de verificar quaisquer alterações em suas crenças sobre leitura em LE.

3. Análise e discussão dos dados

A análise dos dados da fase de diagnóstico permitiu a identificação de algumas crenças que os alunos têm acerca de leitura as quais puderam ser confirmadas, posteriormente, a partir da entrevista e das sessões de protocolo verbal. Dentre elas, considerei conveniente selecionar as mais recorrentes para esta análise cujo objetivo não é somente arrolar essas crenças, mas também verificar que concepções de leitura e de língua subjazem a elas.

A primeira crença, a de que **leitura é um ato passivo**, pôde ser inferida a partir de depoimentos tais como:

A2: ah (+) leitura pra mim é: transmissão de conhecimento (++) é uma forma de ta aprendendo uma coisa nova.

A3: leitura serve: acho que pra aumentar o nosso conhecimento (+) pra você aprender mais (+) conhecer mais.

Para esses alunos, o ato de ler caracteriza-se como um ato passivo, durante o qual o leitor ocupa a posição de receptor de informações ou, nas palavras de Coracini (1995), “receptáculo de um saber contido no texto”. Ao afirmarem que leitura é uma forma de obter informações, esses alunos acabam por evidenciar que têm uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o processo de leitura é reduzido a um processo de decodificação das estruturas lingüísticas que compõem o texto.

A segunda crença, a de que **é necessário entender palavra por palavra do texto**, foi inferida, principalmente, a partir da análise dos questionários nos quais mais da metade dos alunos apontaram a **falta de vocabulário** como o aspecto que mais dificulta a leitura em LE. Essa já seria uma pequena evidência de que, ao ler, esses alunos apóiam-se na decodificação do sentido de cada palavra, isoladamente, para construir significado. Tal asserção pode ser reafirmada na entrevista, como ilustram os seguintes excertos:

A4: eu eu tento dá um jeito de traduZIR (++) tentar sozinho (+) eu pego o dicionário pra pra vê a palavra (+) pra vê o que ela significa.

A1: eu costumo trabalhar muito com (+) em decoRAR as palavras (++) fica mais fácil pra mim (++) faço: um vocabulário e tento decorar (+) e se aparece de novo aquela palavra eu já sei o que significa.

A4: tem muitas palavras muito difícil (+) que eu num conheço (++) daí acaba causando dificuldade em lê.

Tais alunos fazem esses comentários para explicar que tipo de estratégias eles usam quando fazem uma leitura em inglês, o que acaba por constituir um forte indício de que vêem a leitura como um processo de decodificação de palavras isoladas. Além disso, ao afirmar que buscam no *léxico* um meio de depreender o sentido do texto, esses informantes nos trazem uma declaração indireta de sua visão estruturalista da linguagem segundo a qual a língua é vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido (AMADEU-SABINO, 1994, p. 35). Em outras palavras, essa é uma visão multifacetada, parcelada da língua, composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles, os alunos, necessitam dominar por completo (BARCELOS, 1995).

Ao longo do trabalho de análise dos dados, especialmente os da fase de intervenção, procurei manter a atenção voltada para (possíveis) alterações de opiniões e atitudes dos alunos durante a leitura em inglês. Dentre muitas outras amostras, considero o excerto a seguir como um dos mais representativos não só do progresso dos alunos enquanto leitores mais autônomos, mas também da forte relação entre as crenças e as EA:

Excerto 1

1. **P:** e então' (+) alguma informação até aqui" ((pergunta feita após
2. aproximadamente 30 segundos de silêncio do aluno))
3. **A4:** ah (+) eu dei uma olhada geral no texto pra ver se descobria

4. pelo menos o assunto ((planejamento e monitoração da
5. compreensão)) (+) e descobri que o texto fala de mentiras (+) é
6. isso” ((pedido para confirmação da compreensão))
7. **P:** isso mesmo (+) mas como é que você chegou a essa
8. conclusão”
9. **A4:** bom primeiro eu vi o título ((atenção seletiva)) mas não
10. entendi essa palavra aqui ((aponta para *lie*)) aí eu vi que ela
11. aparece várias vezes no texto ((atenção seletiva)) então (+) como
12. as pessoas da figura tão com o nariz assim grande ((ele ri)) acho
13. que só pode ser mentira então né’ ((atenção seletiva / inferência))
(sessão de protocolo 3 – 06/04/2005)

Observa-se que o aluno lançou mão da estratégia de atenção seletiva à palavra *lie*, cujo significado lhe era desconhecido. Ele percebe, então, que a reincidência dela no texto indica que se trata de uma palavra-chave e, por conseguinte, sua identificação irá auxiliar na compreensão do assunto do texto. É exatamente neste momento (linhas 9, 10 e 11) que ele revela ter ampliado seu conhecimento metacognitivo a partir do uso consciente de uma nova estratégia para a resolução de um problema de compreensão. O que me permitiu classificá-la como **nova**, foi o fato de não ter encontrado a mesma ocorrência em protocolos anteriores de A4 e, principalmente, por ele ter declarado, no *log* da primeira atividade desta etapa (foco nas palavras-chave e nas frases-tópico), que a estratégia de identificação das palavras-chave lhe era desconhecida:

Excerto 2

1. **A4:** Com essas atividades podemos saber um pouco do que se
2. trata o texto, **com coisas que antes eu não prestava nem**
3. **atenção, coisas que eu nunca imaginei que podiam ajudar na**
4. **leitura e agora vejo que sim!** ((grifo meu))
(*log* do aluno – 3º.momento, atividade 1)

4. Considerações finais

Ao refletir sobre todos os dados coletados e analisados ao longo de toda a pesquisa, pude observar que houve diferenças significativas quanto à escolha das estratégias cognitivas

e metacognitivas feita pelos participantes nos dois momentos da pesquisa, o que caracteriza uma atividade de leitura mais **interativa**, tais como a ativação do conhecimento de mundo do leitor e a inferência de significados através de títulos/subtítulos. Assim, ao final da fase de intervenção, as sessões de protocolo permitiram a percepção do desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos quanto ao papel ativo do leitor no processo de leitura, uma vez que eles passaram a utilizar estratégias tais como a leitura para compreensão geral do texto, a releitura de determinados trechos em busca da solução de problemas de compreensão e a localização de palavras-chave.

Além disso, pode-se confirmar que as crenças dos alunos estão fortemente relacionadas ao comportamento desses indivíduos frente a determinadas atividades e determinam os resultados das ações. Esses dados vão ao encontro dos pressupostos da teoria de Oxford (1990) segundo os quais existe uma estreita relação entre as crenças dos alunos e o uso que fazem das EA. De acordo com a autora (op. cit, p. 97), as atitudes e crenças “têm um profundo efeito sobre as estratégias que os aprendizes escolhem, sendo que as atitudes e crenças negativas geralmente causam o uso empobrecido da estratégia ou a falta de harmonização das estratégias”.

Desta feita, as crenças funcionam como um filtro através do qual passa toda e qualquer informação que se tornará conhecimento novo, o qual pode ou não resultar em nova crença. Todavia, esse processo de construção e reconstrução do sistema de crenças dos indivíduos é algo que demanda tempo para ocorrer, fato que inviabiliza quaisquer asserções acerca de *mudanças efetivas* nas crenças dos alunos participantes deste estudo. Por outro lado, acredito que os resultados desta pesquisa constituem fortes indícios de que um trabalho com a instrução explícita sobre o uso de EA, atrelado ao desenvolvimento metalingüístico, contribuem positivamente para o desenvolvimento metacognitivo do leitor de alterações no comportamento dos alunos durante a leitura em LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ANDERSON, N. J. *Exploring second language reading: issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

_____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dodrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.

CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor e texto*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*. V. 28, n. 1, 1995.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LOPES, M. C. C. *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

_____; CROOKALL, D. Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, p. 404-419, 1989.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. V.62, n.3, p.307-332, 1992.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching*. Cambridge: CUP, 1994.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, 1, p. 3-12, 1986.